

教員「研修」概念に関する研究

—その成立過程を中心に—

佐 藤 幹 男

I はじめに

近年、教員研修に関する研究は、従来からの法的、制度的研究の他に、研修行政の質的側面に力点を置いた研究や、研修を教師教育的観点から見直そうとする試みなどを加え、より広範、かつ多面的な展開をみせてきている。それは、実態として、研修が制度的な事業として展開されるのが中心であるという認識が強くなってきていることとも関わっているといえるが、他方では、高校以下の相対的に狭い制定法規の枠内ではげしく争われている教育の自由と統制の葛藤や苦悩を、あらたな方向性を見出すことによって解決しようとする考えのあらわれともいえる。また、それは、教員養成をはじめとする、いわゆる「教師教育」の課題が、教育研究者にとって不可避のまた実践的な課題であるという認識が強まってきている傾向とも無縁ではないであろう¹⁾。いずれにしても、今日の教員養成あるいは教員研修に関する論議の隆盛は、かつて戦後も間もない頃、ある教育研究者が「日本の教育界の二つの大きな盲点」²⁾として、教師の養成と教師の研修とを指摘していたことを思い起すとき、隔世の感があるといわざるをえない。

しかしながら、こうして論議が盛んになる一方で、今後の展望をきりひらく上でも無視できない問題がそこには潜んでいるといわざるをえない。それは、「研修」という概念そのものの問題である。従来の法的、制度的検討の中でも、「教育公務員特例法」の研修条項を中心に、さまざまな角度から検討が加えられ、それにもとづいて教員研修の理念的、実際のあり方が追

究されてきたことは周知の通りである。現在では、そうした検討を基礎として、新しい研究の段階を迎えているといえる。しかし、そこには、最も重要な視点が欠落していた。すなわち、それらの検討の出発点において、「研修」という用語は、ほぼ無前提に使用されるか、もしくは、それが「研究と修養」をつづめたことばである³⁾ということだけで事足りたとされてきた側面も否定できないということである。現実には大きな問題となっている「行政研修」のあり方、あるいは「自主研修」との関係といった問題を、「研修」の本質、理念との関連で検討する場合でも、そもそもこの「研修」という用語がいかなる意味、内容をもつものであるかを問うことなしに、単に法律上のことばとしてのみ使用するのが通例である。そこには、当初から限界があるといわざるをえない。もとより「研修」を教育学的にとらえ、その理念的、実際のあり方を問う場合もないわけではない。しかし、なぜ「研究」そのものでなく「研究と修養」なのか、教師にとって研究あるいは修養がいかなる意味をもつものであるのか、さらには、なぜ教師の職務として法的に規定されているのかといった点についての十分な検討をわれわれはもちあわせていない。「研修」の本質、理念の確認のためにも、この概念（用語）の多面的な検討が必要とされる所以である。

さて、以上のような問題は、次のような事実によっても裏づけられる。それは、「研修」という概念が未だ学問的に固まったものとなっていないことを物語るものともいえる。すなわち、教員研修は「現職教育」と同義であるといった用語使用のあいまいさという点である。そ

の一例として、わが国の辞典類の中で、「研修」という用語がどのように説明されているかをみてみよう。

まず、「国語辞典」を瞥見した限りでは、「研修」という用語は戦後のものであり、しかも「漢和辞典」にはないという点で、これは比較的新しい時期に造り出された日本固有のことばであると推察できる。また、その意味、内容については、昭和20年代に項目として登場して以降、「学芸をみがき修める」というように文字通り「研究と修養」をつづめた語として説明されている。ただ、昭和40年代後半以降、上記の説明に「現職教育」と同義とする説明が付け加えられている点は注目できる。現実一般的に使用されるようになった「研修」が、「現職教育」という用語を使用して行なわれている活動と内容的にみて差がないとして同義であるとされるのも無理からぬことである。

しかし、問題は教育学関係事典における説明である。教育学関係の事典類をみても、戦前のものには項目はない。もとより、「再教育」「教員補習教育」「講習」といった類似の概念（用語）はある⁴⁾。その点で、戦後の事典類が、「研修」は戦後造り出されたとするのも無理はない。戦後の事典類は、一般に「教育公務員特例法」を根拠に立論する例が多いが、その問題点についてはすでに述べた通りである。さらに、意味、内容という点でみると、「研修」は自己教育的含意をもち、「現職教育」は公的な教師教育を指す場が多いとするものが大勢を占める⁵⁾。少数ではあるが、教師の職責あるいは教育の本質といった目的からみて同義とする例もみられる。しかし問題と思われるのは、「国語辞典」的解説にとどまるものは論外として、「研修」が自己教育的含意をもち、「現職教育」が公的な教師教育を指す場合が「多い」という説明の仕方である。つまり、現実の使用例からみて多いとか少いとかの言い方は、少なくとも学問的な定義のあり方からして疑問の余地が残る。それはともあれ、こうした説明の仕方は、他方において、この「研修」という用語が概念的にみて

まだ固っていないことを示すものともいえる。

また、この点に関わって、近年、「現職教育」は項目に入れても、「研修」は除外するという傾向がみられる⁶⁾。概念的に、「研修」は「現職教育」に含まれるとして項目から除外するのは良しとしても、それが現実的に制度的な事業として展開されるのが中心であるとの発想で淘汰されていくとしたら問題が出てくるのではないかと思われる。

今日、「研修」という用語は、企業内研修、公務員研修などの使用例にみられるように広く定着した用語となっている。管見の限りでは、「研修」という用語をはじめて公的に規定したのは「教育公務員特例法」である。「国家公務員法」は、1947（昭和22）年の制定当初は「教育訓練」であった⁷⁾。その意味では、この教師の「研修」あるいは、その後改正された規定による公務員研修などが、その後の用語の定着を進め、それが広く使用される過程で、意味、内容も拡大していったと考えられる。その意味、内容の拡大とともに、外国語の導入もまた、「研修」の概念を固める上で、問題をより複雑にしたという側面も否定できない。ちなみに、教育学関係の事典は外国語をあてる例が多いが、「研修」の場合、英語では“training”をあてるものと、“in-service growth”をあてるものを見出すことができる⁸⁾。それは発想の違いによるものともいえるが、この差異はいかなるところから生ずるのであろうか。また、近年、現実使用される用例として「研修する」という言い方と「研修をうける」という言い方がある。さらに、最近は「現職研修」⁹⁾あるいは「研究・研修」¹⁰⁾といった新たな用語・用例も登場している。それらは、ある意味で、法律上のことばとしての「研修」を現実的に読もうとする姿勢のあらわれともいえる。いずれにしても、この「研修」という概念そのものについての検討は、単なることばの問題としてかたづけられない重要な意味をもっているといえる。

さて、本稿では、以上のような問題意識のもとに、教員を対象とする「研修」という概念

（用語）の成立過程を検討する。すでにみたように、一般に「研修」という用語は、「現職教育」という用語とともに戦後になって造り出されたものと理解されている。しかし、管見の限りでは、「研修」という用語は、すでに昭和戦前期の「教育審議会」の答申において使用されている事実を見出すことができる¹¹⁾。また、就職後の自己教育あるいは補習教育の必要性については、明治の初めから着目があったといえる。もとより、現職教員を対象とする、いわゆる「現職教育」という点では、戦前は当局が必要に応じて、強制的に、しかも教員の活動を支配しようとする考えからおこなう傾向が強かったことはいうまでもない。また、それが今日的な「現職教育」と同質のものとしてとらえることもできない。しかし、歴史的にみて、わが国に限らず、公教育制度の発達、義務教育年限の延長、教育内容の増加、教育の理論と方法の進歩などから、教員養成機関の充実とともに、現職教員に対する、いわゆる「補習教育」が必要となってくるのは必然的ともいえる。しかし、わが国では、それが単なる「補習教育」ではなく、「再教育」という概念でとらえられ、かつその内容が「研修」であると確認されることとなった。その意味はいかなるところにあるのであろうか。本稿は、この点に力点をおきながら、戦後、「教育公務員特例法」によって公的に規定されるまでの、いわば前史的な部分として、「研修」という用語が、いかなる背景のもとに、いかなる意味、内容をもつものとして登場し、また、それは戦後との関わりでいかなる意義を有するものであるかを中心に検討し、当時の教員研修観の一般的傾向、あるいは教師教育論へと連なる可能性などについて推論することを課題とするものである。

II 「研修」概念の誕生

教員「研修」という用語が、わが国の公の場に登場するのは、管見の限りでは、戦前の教育審議会が最初のようなのである。もとより、教師の「研究」あるいは「修養」というそれぞれの概

念に関する議論は、かなり古くからあったことはいうまでもない。また、私的なレベルでは、それ以前からもありうると考えられるが、ここでは昭和戦前期の公的な場で登場した「研修」に関する議論を中心に検討することとする。なぜならば、そこにこそ今日へと連なる問題が胚胎していたと考えるからである。

周知のように、「教育審議会」は、1937（昭和12）年12月に、内閣総理大臣の監督のもとに、「教育ノ刷新振興ニ関スル重要事項ヲ調査審議ス」¹²⁾の諮問機関として設置されたものであるが、その目的は、当時の日本が東亜および世界に占める地位や使命と、国体培養の基礎としての教育の重要性とにかんがみて、教育の内容および制度を全面的に改変することにあった¹³⁾。具体的には、「我が国教育ノ内容及制度ノ刷新振興ニ関シ実施スベキ方策如何」という諮問第一号につき、総会、特別委員会、整理委員会という三つの場面での審議を経て、都合7回の答申と4件の建議を行つていくが、これらは、いずれも当時の日本の教育もしくは教育制度の当面する問題について、かなり大胆な改革を提案するものであった。もとより、その内容が軍国主義的、超国家主義的色彩を帯びていたことはいうまでもないが、ここで論議されたことがらの中味において、今日なお興味ある検討材料や考察を深めるべき点も少なくない。また、答申の多くの提案が制度化され、実施されたという点でも注目すべき理由がある。ここで問題とする教員の「研修」についても、結果的には制度化も実施もされなかったとはいえ、その論議の内容において興味深い検討材料を提供してくれている。

教育審議会は、総会で総括的な意見を開陳した後、答申案の作成を特別委員会に付託し、さらに部門別に設けられた整理委員会で具体的な答申原案が作成された関係上、この整理委員会での議論からみておく必要がある。もとより、この教育審議会では、最初から「研修」という用語が使用されているわけではない。それは、教員の「再教育」の問題に関する議論の過程で造

り出されたものである。その教員の「再教育」の問題は、「青年学校教育義務制・国民学校師範学校及幼稚園に関する件」を扱う部門として組織された整理委員会の第25回会合において審議されている。

1938（昭和13）年10月28日、文部大臣官舎において、総裁原嘉道、特別委員長田所美治、整理委員長林博太郎以下、幹事を含めて15名の出席の下に開かれたこの会合では、当初試補問題も合わせて審議することとしたが、結局、それを次回に回し、「再教育」の問題だけの審議となっている。ここでの審議の論点は、次の特別委員長の発言からも明らかである。

皆サンニ御審議ヲ願ヒタク感ジマスコトハ、今ノ師範教育令ト云フ勅令ニハ此ノ間見タ所デハ、間違ヒガアルカモ知レマセヌガ、「講習科ヲ設クルコトヲ得」斯ウ云ウヤウニナツテ居リマシテ、ソレカラ其ノ詳細ナ規程ガ数箇条其ノ施行規則ニハアリマスガ、ソレハ資格ヲ得サセマスヤウナ講習科ガ大分規定シテアルノデアリマス。所謂再教育ノ側デ段々ト向上シテ温習ヲ加ヘテ行ク、サウシテ文化ノ進歩ニ遅レヌヤウニヤツテ行クト云フノハホンノ一箇条デシタカ、一寸アリマシタガ、再教育ニ付キマシテハドウ云フヤウニナリマスカ、何年ニ一回強制シテヤラセルトカ其ノ辺ノ制度ヲ一ツ御決メニナリマシテハ如何カト思フノデアリマス。委員長ノ御考モサウデアラウト思ヒマスケレドモ、今ノ施行規則ノ側ノ講習科ハ、慥カドウモ資格ヲ得サス方ノ准教員ヲ正教員ニセシムルトカ云フヤウナ意味ノ、教員ノ補先ノ側ノヤウデ、此処デ問題ニナツテ居ル所謂再教育ト云フ方ノ意味トハ少シ違フヤウニ思ヒマスカラ、何カ其ノ方ノ御解決ヲ願ヘレバト思ヒマス¹⁴⁾

この発言からも、ほぼ整理委員会の審議の概要および方向性が見えるが、この発言につづく整理委員長長の発言をみると、より論点は明確となる。

再教育ハ今特別委員長ノ言ハレタ意味デ

三年ニ一遍トカ五年ニ一遍ヤツテ、正教員ニ向上スルト云フ意味デナク教員全体ガ向上スルニハドウシタラ良イカ、今迄ノヤウニ講習ヲ聴キ放シデハ功績ガ挙ラナイノダカラ、何カソコニ標準ヲ設ケテ戴キタイト思ヒマス¹⁵⁾。

これらの発言は、就職後の教員の資質への強い関心を示すものであり、従来の唯一の制度ともいふべき師範学校講習科が、正教員の不足という需給関係に規定されて教員「補充」を本位とし、本来的な「現職教育」的機能はほとんど果しえなかったことを確認した上で、「再教育」という言い方で、漠然としながらも従来のあり方に代わる方向を志向しようとしているものとよみとることができる。また、「講習ヲ聴キ放シデハ功績ガ挙ラナイ」として、その効果を確保するためにも、主体的な要素への着目がみられるという点も注目しておきたい。しかし、ここで着目された就職後の教員の資質は、専門的、学問的な能力というよりは、むしろ教育者精神といった教職意識の側面に力点が置かれていたものであることがやがて明らかとなる。

ともあれ、審議は、こうした両委員長の提起した論点に沿って展開した。そこでは、従来、現職の正教員を対象とする「再教育」が制度的にも実態的にも不十分であったことを認め、正教員が量的に安定してきた今、とりわけ国民学校制度の実施を目前に控えていることもあって「再教育」の必要性和重要性は高まっているとして、その制度的確立を図り、師範学校卒業後5年ないし10年というように時期を定めて、全教員を対象とした「講習」を実施するという方向で合意がえられていった。また、そこでは、「再教育」が二通りにとらえられているのも興味深い。すなわち、従来から行われている師範学校講習科、あるいは教育会などでの講習は、その時々政策課題に応じて実施される伝達講習の類とともに、「臨時的再教育」とされ、整理委員会で審議をみた制度的な講習は「恒久的再教育」とされている。教員は、この二通りの「再教育」によって向上すべきものととらえら

れたのである。しかし、この「恒久的再教育」については、いずれの委員も、文部省当局も具体案はもちあわせていなかった。会議の進行を実質的にリードする立場にあった幹事長たる伊藤延吉文部次官も、「臨時的再教育」についてはかなり具体的に述べても、「恒久的再教育」については、「文部省デモ色々研究致シテ居リマスケレドモ、ソレ程具体的ニ考ヘテ居ル次第デモアリマセヌ、是モ非常ニ重要ナ事デアリマスカラ、一ツ審議会ニ於テ十分ニ御相談ヲ戴キマシタナラバ幸ヒデアリマス¹⁶⁾」という工合であった。本来、諮問機関が、諮問の義務性、答申の拘束力という点で、行政官庁にたいして弱い立場の機関であることが多いが、教育審議会とて同様であり¹⁷⁾、その意味では、答申に「再教育」の制度化が盛られたとしても、当初からその実現の可能性は低かったともいえる。

さて、この審議の中では、教員の資質に関わる問題として、「再教育」の目的についてもかなり活発な論議が展開されている。佐々井信太郎は、「従来持ッテ居ル所ノ学問ニ対スル所ノ概念ヲ是正シテ行フト云フコト、東洋ノ思想学問、特ニ日本精神、皇道ト云フモノニ付テノ了解ヲ得ナケレバナラズ、更ニ之ヲ以テ世界ノ凡ユル学問ト云フモノヲ更ニ角一系統ノ下ニスル」¹⁸⁾ために、全部宿泊で3ヶ月程度はやらなければならないと主張し、また三國谷三四郎は師範学校長の立場から、教室における理論的な講習の他に、勤労によって実際に体験させることの重要性を説き、教育者精神の充実を「再教育」に期待した。付言すれば、三國谷は師範学校長の経験をふまえて、「再教育」の方法、内容などについてかなり詳細な意見を述べている。それが審議の流れを決定づけた感がある。また、後藤文夫は、「教育者トシテノ精神、気魄、自覚ト云フモノガ色々ナ影響ニ依ツテ或ル点ハ深メラレルガ、又或ル点ハ動揺スル、此ノ機会ヲ捉ヘテモウ少シ深イ、最初ノ師範学校デノ教育ト違ッテ實際ノ経験ヲ経、世間ノコトニモ触レテ来タ時ニ更ニ深ク教育者トシテノ信念ヲ洗ヒ上ゲ、サウシテ教育者トシテノ気魄ト精

神トヲ充実サセテ教育者ノ自覚ト云フモノヲ更ニ深イ根拠ノ上ニ築キ上ゲサセテ行クト云フ働キガドウシテモ此ノ教員生活ノ長イ間ニ要ルノダラウ」¹⁹⁾と主張している。

このように、ここで論議された「再教育」は、専門的、学問的な能力といった教職教養の側面ではなく、教育者の精神、自覚といった教職意識の側面に力点が置かれてのものであり、それは、まさに、国民精神総動員の時代に対応する内容のものであった。専門的、学問的能力は、師範教育の内容において十分であり、不足するところは従来の「講習（会）」での補習教育で事足りりとする傾向が支配的であったといえる。

ともあれ、こうした論議の末、整理委員会の議論は次のようにまとめられた。

只今、懇談会ノ結果ト致シマシテ、師範学校卒業後五年毎ニ相当長期ノ講習会ヲ開會シテ、ソレニ出席サセル、而シテ其ノ講習会ト云フ名前ハ更ニ研究シテ、是ハ改メルコトニシタイ、其ノ講習会ノコトヲ制度化スルコトニ付テハ当局ニ一任シテ、十分ニ調査ノ上実行シテ貰フ²⁰⁾

ところで、このまとめの発言の中にある「講習会ト云フ名前ハ更ニ研究シテ、是ハ改メルコトニシタイ」という表現に注目しなければならない。整理委員会の検討を経てまとめられた答申案、「師範学校ニ関スル要綱」の第二十項は次のようである。「国民学校教員ノ教養ヲ完カラシメ、国家ノ進運ニ適応セシムル為国民学校教員ノ再教育ニ関スル恒久的制度ヲ確立シ、教員ヲシテ凡ソ五年毎ニ相当期間ニ互リ研修ヲナサシムルコト」²¹⁾（傍点筆者）すなわち、ここにおいて、はじめて「研修」という用語が登場するのである。それは、整理委員会後の「研究」の結果であった。そこでいかなる「研究」がなされたかについては定かではない。しかし、ここでは、「再教育」の内実が、従来の「講習」ではなく「研修」であることが確認されたという事実注目しておきたい。

1938（昭和13）年12月8日、教育審議会第十回総会において、田所美治特別委員長は「師範

学校ニ関スル要綱」第二十項の趣旨を次のように述べている。

国民学校教員ノ養成ニ十分力ヲ尽スト共ニ、他面国民学校教員ヲシテ常ニ時代ノ進運ニ適応セル識見教養ヲ得シムルヤウ特別ノ施策ヲ講ズルコトハ、国民教育ノ振興ヲ期スル上ニ於テ極メテ緊要デアリマス、之ガ為第二十項ニ於キマシテ、教員再教育ニ関スル恒久的制度ヲ確立シマシテ、教員ヲシテ凡ソ五年毎ニ三箇月程度ノ期間ニ互リ必要ナル研修ヲナサシムルコト、シタノデアリマス。其ノ他必要ニ応ジマシテ適宜短期間ノ講習ヲ為スベキハ因ヨリ申ス迄モアリマセヌ、再教育ノ方法ニ関シテモ委員会ノ論議ヲ見タノデアリマスガ、単ナル講演講習ニ終ルガ如キコトナク、教育ノ実地経験ノ上ニ真摯ナル研究ヲ遂ゲ、学行ヲ一体トセル修練ヲ積マシメルコトガ肝要ト存ジマス²²⁾

この「研修」は、「研究」と「修養」をつづめて造り出したものと推察できるが、その内容およびこの用語がなぜこの期に登場することになったのか、また、それはいかなる意図のもとでの造語であったのかが次に検討されなければならない。

III 「研修」概念誕生の経緯

(1) 就職後への着目

周知のように、昭和期になると、教師の資質とその養成制度について多くの批判があらためて登場してくる。そこでは、従来の伝統的な師範教育の弊害、とりわけ師範タイプを生みだした師範教育への批判が、師範教育当事者も含めてかなり幅広い層に共有されていた。そして、その当然の帰結として、師範教育をどう改めるべきかが問われ、それぞれの立場から師範教育案にまで構想されていくこととなったのである²³⁾。それらは、1907（明治40）年の本科第二部設置以来、一部か二部かという論議を経て、次第に師範学校は中学の卒業生に師範教育を行なう専門学校程度の制度とする考えが有力にな

りつつあった中での論議であった。そこでは、1929（昭和4）年に茗溪会が発表した「師範教育制度改正意見²⁴⁾」に典型的にみられるように、師範学校を専門学校程度に引き上げ、さらに「師範大学」あるいは「教育大学」のような高等教育レベルに、教員養成のための特別の体系をつくるという改革提案が大勢を占めていた。

一方、この期の改革案の中には、少数の例外的な存在ではあるが、上記改革案とは対立する方向での改革案があったことも知られている。1931（昭和6）年に教育研究会が発表した「教育制度改革案」²⁵⁾がそれである。そこでは、小学校教員候補者は、中学校4年修了またはこれと同等以上の学力を有するものの中から人物考査の上選抜し、これに2年間小学校教師としての教育を行うこととし、この過程を終えた者は1年間試補として実習を行い、検定の後資格を与える。さらに資格取得後、5年毎に一定期間講習を行い検定する。このように、この改革案は、試補制度、資格制度、「現職教育」制度などをとり入れた徹底した開放制の主張となっている。また、師範学校の廃止を前提として、従来の師範教育のあり方に根底から疑問をなげかけるものであり、その意味でも、この期の大勢である師範大学への昇格という改革提案とは対立する内容をもっていた。

しかし、このように改革方向において対立する内容を含むこの期の改革案も、教師の学歴を高くするという大筋においては共通していたという点も見逃せない。ところで、それまでの師範教育が教師に期待した資質や教養は、教育を創造的に展開するに必要な資質や教養であるよりも、むしろ与えられた基準に従って実践するに足る資質や教養であったといえる。また、そこでは、とりわけ教育者精神、教育者の人格が重視されていたことも周知の通りである。それが師範タイプの教師像でもあった。しかし、この改革諸案は、教師に活発な精神の復活を求めるものであり、そのためにも中等学校程度の位置にある閉鎖的制度としての師範学校ではすでにだめだという認識において一致していた。そ

の意味で、逆にこうした方向での改革は、従来の師範学校においてこそ有効であつた教育者精神の養成について新たな問題を投げかけるものでもあった。教育者精神あるいは教育愛、使命観といったものは、教師の専門的、学問的な力の弱さや社会的地位の低さをカバーする代替物として考えられていたものである。その意味で教職への必要教養を中学校修了程度としたこの期の論議は、師範教育、とりわけ第一部においてこそ養成されるという従来の考え方に変更を迫るものであった。もとより、教育者精神の養成が否定されていないことは、先の教育審議会の議論をみても明らかである。それは、依然として改善されることがなかった教師の精神的、物質的待遇の非薄さからも必要であつたからである。しかし、この教育者精神は、中等教育のリベラルな教養を前提にしては養成しにくいものであった。このことが、教員の「再教育」に着目せしめた要因となつたと考えられる。それは、先の教育審議会での後藤文夫の発言にもうかがうことができる。

いうまでもなく、就職後の教員の資質に対する着目は、かなり早い時期からある。1881（明治14）年の「小学校教員心得」²⁶⁾は、その最も早い時期の指標である。「教員タル者ハ唯小学校教則中ニ掲クル所ノ学科ニ通スルノミヲ以テ足レリトセス博ク教則外ノ学科ニ涉ランコトヲ要ス」「教員タル者ハ常ニ整然タル秩序ニ由リ学識ヲ広メ以テ其心志ヲ練磨センコトヲ務ムヘシ」「師範学校ニ於テ曾テ学習セシ所ノ教育法ハ概ネ其一樣子タルニ過キサルモノナリ故ニ教育者タル者ハ徒ニ之ヲ踏襲スルヲ以テ足レリトセス宜ク常ニ自ラ其ノ得失利病ヲ考究取捨シ以テ之ヲ活用センコトヲ務ムヘシ」これは、まさに教職者として遵守すべき事項として「自己教育」の必要を説いたものである。この心得は、1910（明治43）年、「師範学校教授要目」の中に「修身科」の必須教材として規定されており²⁷⁾、その後の展開の中で、教師の国家社会に対する責務とともに、「修養」の方法などが徹底されていったことから、「自己教育」「修養」が教

師に職務として受け入れられていく経緯をよみとることができる。

また、就職後の教員の資質への着目は、戦前の場合、「教員改良」等にもみることができる。ただ、この「教員改良」は、時代によってその意味内容を異にする。明治期は一般に学力補習の謂であり、大正期は、臨時教育会議の議論にもみられるように、社会情勢の変化に動揺することなく教育活動に専念する、いわゆる教育者精神の充実の謂でとらえられる。しかし、それは昭和期になると「再教育」におきかわるのである。

（2）主体的要素への着目

「研修」という用語が、昭和戦前期の教育審議会で使用された趣旨はいかなるところにあったかを考える場合、それは、何よりも教師をいかにして積極的に教育活動に参加させ、効果をあげるかという発想にこそ求められる。師範教育の内容を刷新し、同時に現職教員への「再教育」を重視するとしたのもそのためである。また、そのためにも「再教育」は効果的でなければならず、そこにこそ、教育審議会が「研修」という用語をあえて造り出した理由が認められる。その意味でも、教師をいかにして「自己教育」あるいは「再教育」に主体的に関わらせるかという観点での主体的要素への着目の経緯が、まず検討されなければならない。

教師が職務として必然的に要請されるものとしての「自己教育」の必要性については、すでにみたように、明治期の「小学校教員心得」以来のものであり、この「自己教育」を基本とする教師の主体的な資質向上への着目は、比較的早い。もとより、公的に規定されるまでもなく、教師自身においても、体験的にその必要性和重要性は、その職業意識の自覚とともに体得されていったであろうことは容易に推察できる。しかし、わが国においては、この教職活動を支えるべき内的自発性が成立すべき条件が貧困であつたという点に注目しなければならない²⁸⁾。教師の側から、体験的な教職論としてその問題が指摘されることはあっても、公的にはついにそ

れを認めるものは出ていない。つまるところ、それは服務という名のもとに一蹴されてしまうのが通例であった。森有礼がいくら「教育ヲ以テ快樂トスル」教師を期待したとしても、教師はその後の社会的地位の低下、法制上の身分、実態における貧しい被庸者化の中で、自ら教職そのものに対して深い疑念をいだかざるをえない状況にあったのである。そうした事態が解決されえない状況に対して、心ある論者は、教師達のよりどころを求めようとする心情に応えるべく、教育という事業のもっている崇高な理想を説いたが、それは空しい響きをもつにすぎなかった。こうした中で、明治末期から大正期にかけての「修養」論ブーム²⁹⁾は、教師たちの主体性をよびさます一定の役割をはたすものとなった。この期の修養論は、さまざまな内容をもつものであったが、基本的には、貧しい被庸者化の中で、教師が一介の職業人と化すことを避けなければならなかった国家権力の政策的意図と、教師自身がよりどころを求めようとする心情とから、権力にも教師からも歓迎されてブームをよびおこしたものであった。しかし、それらは、一方においては宗教的意味あいでは説かれ、他方では篠原助市のように「自己教育」の謂で説かれるというように多様な内容を含みながらも、この期のプラグマティックな折衷主義的性格もあって、基本的には個人を軸としながらも、国家と個人の対立は避けるものであり、結果的には権力にとって都合の良い論理となったことも否定できない。つまり、教師の主体的要素の重要性は、その成立条件こそ問題とされるべきであるにもかかわらず、結局は教師自身の心構えに矮小化されるか、あるいは職責という形ですりかえられてしまう論法が、すでにこの時点で成立しているのである。それは、この期の公的な立場にある論者の説く教職論において、天職遂行者、国家の任務の遂行者といった職務そのものに主体性発揮の契機を求める論法に認めることができる³⁰⁾。

ところでこうした教師の主体的要素への着目は、大正期以降の行政管理論、あるいは「新教

育」の教育方法論の反映という側面も考えられる。行政管理論という面では、それほど体系的なものではないにしても、科学的管理法、あるいはその批判のもとに生まれてくる人間関係論的発想によって、組織における主体的要素、すなわち人間の自由を無視しては、組織目的の有効にして能率的な達成が期待できないという考え方が、体験的な学校運営の過程で、漠然とはいえ把握されるようになっていた³¹⁾。また、「新教育」の教育方法論における「自学自習」あるいは「自己活動」といった概念がもたらした影響も無視できないものがあったといえる。こうした影響のもとで、教師の主体的要素への着目は、より一層強まる傾向にあったと考えられる。

昭和期に至るまでのこうした動向は、ファシズムへと急速に傾斜を強めていく中での「教学刷新」のためにも強い関心をひきおこしていくこととなる。「再教育」との関わりで言えば、それは効果の問題として重視されるのである。その一例として、当時、文部省思想局が全国の師範学校教員を対象にして教育刷新のために求めた意見をまとめた報告書³²⁾をみると、教師の主体性確保においての当時の問題点がうかがいあがる。

まず「教育の一般的欠陥と其の根本原因」という項では、教師の欠陥として「中・小学校の教員は社会的地位、待遇の低過ぎる現在、彼等もそれに安んじて退嬰的となり、修養、研究に励むことが少い」ことがあげられ、また制度の欠陥としては「小学校教員は一般に雑務が多過ぎ、又更迭頻繁にして、教育に関して相互に切磋琢磨し又研究・修養する暇がない」というように、「研究・修養」の前提としての制度的条件の問題が指摘されている。さらに「改善すべき事項」では、特に教育行政上の問題として「教育者の組織を国家的に確立し、絶えず指導統制すること、現在の教員の再教育といふことは各種各程度の学校教員全部について必要である」「教員(特に小学校教員)に対して、自己の修養、研究の余暇を与へることが必要である」

というように、教育刷新のための「再教育」の必要性、あるいは「研究・修養」といった自己教育の制度的保障の問題にまで言及している点が注目できる。こうした師範学校教員の認識は、当然のこととして文部省当局および教育審議会の認識でもあったと考えられる。その上での議論が、すでにみた審議会の答申に反映しているといえよう。もとより、それは「教育刷新」という大前提のもとでの議論であることも注意しておく必要はある。

ところで、こうした認識の高まりの一方で、主体的に、積極的に教育刷新に取り組むべき条件は、昭和戦前期においても依然として貧困であったといわざるをえない。それゆえにこそ、主体性発揮の契機は服務そのものに求めざるをえなかったのである。しかして、それは教育者精神として、師範教育においてのみならず、「再教育」において徹底しなければならなかったのである。しかし、効果という観点に立てば、従来通りの「講習」に受動的に臨ませていたのでは、それは望むべくもない。そこにこそ、師範教育によって、あるいは大正期の「修養」論などによって多くの教師になじみの深いものとなっていた「修養」概念を基礎に、まさに主体性と密接に関わる概念としての「研究」概念をとりこむことによって「研修」なる用語を造り出した意図をよみとることができる。教育審議会の答申に表現された「研修」は、それを公的に確認した最も早い時期の指標といえるであろう。

他方、こうした「研修」という用語の造語の背景として、「再教育」概念自体が、国際的な動向を反映して揺らぎはじめていたという点も指摘できる。すなわち、すでに、当局においては、欧米の現職教員を対象とする「現職教育」は、すでに「再教育」という用語では盛りきれない意味、内容をもつに至っていることを少なからず認識していたと思わせる資料がある。1938（昭和13）年、文部省教育調査部の発行になる『米国に於ける教員の再教育』という冊子がそれである。その一節にいう。「米国に於ける教員の再教育といふ場合は、最も広義に解釈

して、苟も現職教員の学力補充乃至一般的素養の向上を目的とする教育的方策施設は、別に適切な言葉なきを以て、すべて之を“再教育”に依て代表せしめることとした。」（傍点筆者）

こうした事情も「再教育」の内容を「講習」ではなく、あえて「研修」としたことと関わっているといえる。

ともあれ、養成制度のみならず、就職後の「再教育」にまで関心が及び、その制度化が強く求められ、かつその内実が「研修」でなければならないという認識がこの時点で成立したという点で、時代的制約は免れないとしても、歴史的にみて注目すべき理由は十分にあるといえる。

IV おわりに

最後にまとめとして二つの点を指摘しておきたい。第一は、「研修」という用語は、教師の資質とその養成制度の見直しを進める過程で、教師が自ら進んで資質能力の向上に取り組むべきことを期待しての造語であったという点である。それは、教育刷新を標榜して、教育の内容と制度とを合わせて、戦前教育体制の完成をめざす抜本的な改革を行うために大きな期待を寄せられた教育審議会において造り出されたという点でも注目できる。すなわち、国民精神総動員の時代に対応して「皇国の道」を実践するにふさわしい資質と教養が、単に与えられた基準にしたがって忠実に実践するだけでなく、その意を体して主体的、積極的に実践する内実をともしなければならぬものとしてとらえられての造語であったと推察できる。しかし、こうした主体的要素への着目も、その成立条件についての配慮を欠くものであった。そこにおける主体性発揮の契機は、服務として求められたのである。そこにこそ、この時代の限界を認めることができる。とはいえ、教師の主体的要素への着目の過程で、その資質能力の向上にとって、「研究」が不可欠であるという視点が導入されたという点では画期的である。「修養」という概念がその中核にあったとはいえ、「修養」そ

のものではなく、「研究」という概念をとりこまざるをえなかったという事情が、「研修」という用語を造り出す過程に伏在しているといわなければならない。そこにこそ注目すべき理由があるといえる。

第二は、教員養成のあり方において、教師の資質の見直しの過程で、次第に就職後をも含めた「養成」へと展開していく傾向を認めることができるという点である。それは、昭和戦前期の議論の中にみることができる。もとより、そこでは、師範教育を完成教育とみる考え方が支配的であり、さまざまな改革案も基本的には旧来の師範教育の枠内でその改善や手直しを求めるものであった。しかし、少数の例外的な存在であったとはいえ、開放制的改革案がすでに登場しているという事実、および教育者精神の養成のためにも旧来の師範教育が有効であったにもかかわらず、昇格論が主流となっていかなるをえなかった経緯などに、就職後への着目、すなわち就職後も含めた議論へと展開していく傾向を認めることができる。もとより、そこでの就職後の議論は、教育者精神の充実という側面に力点がおかれた「再教育」、すなわち「再」「教育」の謂であったことも見逃せない。こうした点は「研修」の意味、内容にも反映しているといえるであろう。

さて、教育審議会において造り出された「研修」という用語が、「教育公務員特例法」に規定をみた「研修」といかなる関わりをもつものであるかについては、今回は検討を留保した。またこの「研修」概念そのものについても、「修養」概念を基礎に「研究」概念をとりこむ形で組みあわせられ、かつそこに教師の「研究」を制約する機能がもたされていると推察できるが、その内実についての検討も残された。さらに、教師自身が、永い間「つくられる」存在として規定されてきたことと関わって、ここでの主体性の問題をいかにとらええたのか、あるいはまた「研究」、「修養」をどのように理解していたのかについても検討が残されている。

しかし、戦後、「米国教育使節団報告書」によ

って、「現職教育」という概念がもたらされ、それとの関連で、新たに専門職化の視点から「研修」が位置づけられ、かつ開放的な養成教育制度との関わりで、教師教育的方向が模索されていくことになるが、そこでは、戦前のさまざまな議論が、戦後早々の作業を進める上で、少なからず有利な材料を提供しえたであろうことは容易に推察できる。しかし、わが国の教師が「研究」をいちじるしく制約されてきたこととも関わって、戦後初期、ある教育研究者が、「研修」は服従と模倣の色彩を色濃くもっている。「研究」も実は「研修」である³⁸⁾、と指摘していたことを思い起すとき、それまでの戦前の議論がどのように継承されていったのかも問われなければならないであろう。

注

- 1) 日本教育学会「教師教育に関する研究委員会」(1978年設置)の一連の研究成果等参照。
- 2) 『岩波講座 教育』第8巻, p.2 岩波書店, 1952年。
- 3) 辻田力監修『教育公務員特例法一解説と資料』時事通信社, 1952年。
- 4) 「再教育」は、当時としてはもっとも一般的、かつ包括的な概念であり、現職教員を対象とした学力補充ないし一般素養の向上を目的とした教育的諸方策はこれに含めて考えてよい。その限りでは今日の「現職教育」に対応する概念ともいえる。近年、中等審答申などに、この「再教育」という用語が、「修練」という用語とともに多用されていることも注目できる。

「補習教育」は、文字通り、学力補習を内容とする就職後教育の謂と解される。師範学校講習科、あるいは教育会などの「講習(会)」、視察旅行などはこの類でとらえられる。尚、戦前の代表的な辞典ともいえる岩波の『教育学辞典』(昭和11年~14年)は、対応する外国語として“Lehrerfortbildung”をあてている。また、それによれば、当時の専門学校教員が「自ら研鑽を積みて進歩発達を図り得るものとして、その自学自修」に任せられているのに対し、中等学校以下の教員は、ひとかたまりの専門家官吏として、専ら「教育」されるべき客体としてしかとらえられていないことが

うかがえる。さらに「補習教育」は、教員の資質や教養が、当時の師範教育で十分とする考え方にもとづいている。そのため、就職後は「補習」で事が足りるとされたのである。

- 5) 『教育学大事典』（第一法規、1978年）の「現職教育」および「研修」の項参照。
- 6) その最も早い例は、平凡社の『教育学事典』（1955年）である。
- 7) 3) と同書参照。
- 8) 『教育学大事典』は“training”をあて、『教育経営事典』（ぎょうせい、1973年）は、「教師の研修」という項目ではあるが、“in-service education”をあてている。
- 9) 『教育学講座 18』（学研、1979年）の第Ⅲ章第Ⅱ節「教師教育の動向」（高倉翔稿）、伊藤和衛・中村安喜雄『教師をめぐる論点』（文教書院、1974年）の「五、教師の専門職性」（石戸谷哲夫稿）など参照。
- 10) 『教育実践事典Ⅰ』（労働旬報社 1982年）第4編Ⅰ参照。
- 11) 拙稿「戦前における教員研修の展開とその特質」参照。牧昌見編著『教員研修の総合的研究』（ぎょうせい 1982年）参照。
- 12) 昭和12年12月10日 勅令第711号「教育審議会官制」第1条第1項。
- 13) 『教育審議会諮問第1号特別委員会整理委員会会議録』第14巻（宣文堂 1971年）所収の「解題」（平原春好稿）参照。
- 14) 『教育審議会諮問第1号特別委員会整理委員会会議録』第6巻 宣文堂 1970年 p. 245～246。
- 15) 同前 p. 246。
- 16) 同前 p. 252。
- 17) 13) と同書。「解題」p. 4。
- 18) 14) と同書 p. 249。
- 19) 同前 p. 259。
- 20) 同前 p. 260。ところで、この発言の中にある「懇談会」の記録はない。その内容が明らかになればある程度「研修」という用語が造語されていくいきさつがつかめられると思われるが、文脈の上で推察する他はない。
- 21) 『近代日本教育制度史料』 第15巻 p. 277。
- 22) 同前 p. 297。ところで、同「要綱」の第12項に師範学校教員に関するものがある。国民学校教員に

対するものとの比較の意味で掲げておく。

「十二 師範学校教員ニ付左ノ施設ヲ講ジス教育刷新ノ趣旨達成ニカムルコト

(一) 師範学校教員ニ対シ再教育ノ方法ヲ講ズルコト

(二) 校長指導ノ下ニ教員全体が常時教員ニ関スル研究協議ヲナス組織ヲ設クルコト

(三) 師範学校教員ノ養成ニ付テハ十分ナル方法ヲ講ジ、専門的知識ト共ニ一般的素養ヲ深カラシメ又之ヲ統一スル修練ヲ積ムシムルコト」

その趣旨については、「教員ニ対シ十分ナル再教育施設ヲ講ジ、其ノ教養識見ヲ高ムルコト共ニ、新教育ニ対スル十分ナル理解ト熱意トヲ持タシムルコト、致シ、之ト同時ニ真摯ナル研究修養ノ気風ヲ振作シテ、校長以下全職員一体トナツテ常ニ新教育ニ対スル研究協議ヲ遂ゲシムルコト、致シ、之ガ為必要ナル研究ノ組織ト施設トヲ整備センコトヲ期シタノデアリマス（後略）」とある。

- 23) 中内敏夫・川合章編『日本の教師 6 教員養成の歴史と構造』Ⅲの6（寺崎昌男稿）（明治図書 1974年）。海後宗臣編『戦後日本の教育改革 8 教員養成』第一章第二節（海後宗臣稿）（東京大学出版会、1971年）など参照。
- 24) 『近代日本教育制度史料』第16巻 p. 8～9。
- 25) 同前 p. 34～41。
- 26) 神田修他編『史料 教育法』p. 180～182（学陽書房 1973年）
- 27) 文部省教育調査部『師範教育関係法令の沿革』1938年。
- 28) 本間康平『教職の専門的職業化』（有斐閣、1982年）参照。
- 29) 伊津野朋弘『大正デモクラシー下の教育』（明治図書、1976年）参照。
- 30) 28) と同書参照。
- 31) 中留武昭「わが国における学校経営論史(1)」。
『季刊教育法』No. 43（総合労働研究所 1982年）所収参照。
- 32) 文部省思想局「道府県師範学校教員の教育刷新に関する意見の要領」 石川準吉『総合国策と教育改革案』（清水書院、1962年）所収参照。
- 33) 小川太郎「教師の研究活動」, 2) と同書所収。

The Circumstances Producing the Concept of “Kensyu” for Teachers in Prewar Japan

Mikio SATO

The purpose of this paper is to analyse the processes of coinage of the word ‘kensyu’ for teachers in prewar Japan. Generally speaking, it has been understood that ‘kensyu’ was coined in postwar Japan, but it had been coined in ‘Kyoiku Shingikai’ in prewar Japan. It was perhaps coined with the idea that ‘in-service education’ is necessary to develop teachers’ abilities and their ‘independence’ is a matter of great importance to produce a good effect on educational activities. But the idea as such had a limit.

We can think that the word ‘kensyu’ is a shortened form of ‘kenkyu’ (study) and ‘syuyo’ (the cultivation of spirit) and the latter is the core conception. Kensyu coined in such a way lacked conditions of existences. It is a coming theme how ‘kensyu’ is connected with that in postwar Japan

This paper consists of the following sections:

- I Preface
- II Producing the concept of ‘kensyu’
- III The circumstances producing the concept of ‘kensyu’
- IV Conclusion